

小学生に対するソーシャル・スキルの 指導に関する事例研究

—欲求不満場面における反応の変化に関する考察—

高 野 光 司

I 問題と目的

本論文では、衝動性や活動性が高いために学級への適応状況が低くなっている児童に対して行った治療的介入の実践とその結果について報告し、実践した介入の効果について考察する。

引っ込み思案や攻撃的などの対人的未熟さを抱える児童の適応状況を高めるために、ソーシャル・スキル・トレーニング (Social Skills Training; 以下 SST) はよく用いられる方法である。児童の向社会的行動の促進や不適応の予防に効果があることが報告されており、学級の児童全般の社会的スキルを促進することができるため、近年では学校全体や行政区単位でソーシャル・スキルの向上に取り組む動きが出始めている (金山・後藤・佐藤, 2000; 江村・岡安, 2003; 本田, 2007)。

しかし、学級集団を対象にした SST では児童一人一人の社会的スキルの実行に対して十分なフィードバックや強化を与えることが困難であり (後藤・佐藤・高山, 2001)、すでに不適応行動を起こしている児童に対しては十分な効果を持たないことが予測される。したがって、いじめや暴力、非行などを繰り返し起こす児童に対しては個別対応プログラムが必要である。

ところで、従来から SST では指導効果の般化が課題とされてきた (佐藤・佐藤・高山, 1986)。その点を踏まえてみると、個別対応プログラムにおいて指導者と児童が1対1で関わるという状況は、日常場面から遠い状況と言わざるをえない。完全な個別対応よりも、小グループを形成して児童同士の関わりを持たせる方が、より日常場面に近づくと考えられる。さらに、岡田・後藤・上野 (2005) は、ゲームを取り入れることでロールプレイや言葉での教示などよりも日常場面に近い状況が設定できると報告している。

そこで、本研究では、授業中の立ち歩きや私語などの不適応行動をすでに起こしている児童の小グループに対してゲームを取り入れた SST を実施し、その効果を測定する。社会のルールや規範に反する行動 (反社会的行動) が生じる背景としてストレス耐性の低さがあることから (本田, 2007)、プログラムの前後に「欲求不満に対する反応を測定するための絵画連想研究」 (Picture - Frustration Study; 以下 P-F スタディ) を実施し、その変化について比較・検討を行う。

Ⅱ 方 法

1. 対象児

ソーシャル・スキル・プログラム（以下 SS-pro）に参加する児童は、都内公立小学校 1 校の第 3 学年に在籍する男子グループであった。対象児の選定では、①授業や学級活動における立ち歩きや私語が多く、一斉指導が入りにくいこと、②それらの問題行動が器質的要因によって生じていないこと（プログラム開始時において発達障害などの診断を受けていないこと）の 2 つを満たす児童を対象とした。その結果、SS-pro の対象となる児童は、A（8 歳 10 ヶ月）、B（8 歳 11 ヶ月）、C（8 歳 11 ヶ月）、D（9 歳 0 ヶ月）の 4 名であった。

A は他者への関与意識が強いが、状況を見越した行動や発言による関わりが多くみられる児童であった。また、一方的な状況判断によって、周囲に対して批判的な発言をすることも多かった。

こうした対人行動に関して、プログラム開始時の P-F スタディでは、集団一致度（以下 GCR）は同年代の平均とはほぼ等しいが、無罰反応が出現しやすい場面で他罰反応が出現することがあった。また、アグレッションの方向と型では、他責固執反応の出現数が平均よりも 1 標準偏差（以下 SD）以上低い一方で、無責逡巡反応が 1 SD 以上多く出現していた。つまり、欲求不満場面において A が障害の解決を人に求めることは少なく、障害の存在を否定しようとする傾向が強いことが示された。さらに、超自我因子では I が 1 SD 以上低いことから、A が自己弁護や言い訳などの自己主張に課題を抱えている可能性が示された。

B は衝動性や活動性が高く、状況を考えずに友達に話しかけたり発言したりする様子が多くみられる児童であった。また、感情の起伏が激しく、学級担任からの指導に対して言い訳をせずに過度に落ち込むといった様子も見られた。

こうした対人行動に関して、P-F スタディでは GCR が平均よりも 1 SD 以上高く、集団に過剰適応している可能性が示された。また、アグレッションの方向と型では、自責固執反応が 5 SD 以上高いことから、欲求不満場面において自分で問題を解決しようとする傾向が非常に強いことが示された。超自我因子では、E や I が平均よりも 1 SD 以上低いことから、言い訳や自己弁護などの自己主張に課題を抱えていることが示された。さらに、（無責反応 + I）が平均よりもほぼ 1 SD 低いことから、社会性や精神発達がやや遅れていると考えられた。

C は他者への関与意識が強いが、自己中心的に行動するためにトラブルになることが多い児童であった。一方で気が弱く、他者と衝突した際に黙って従う様子がみられた。

こうした対人行動に関して、P-F スタディでは GCR が平均よりも 2 SD 近く高く、欲求不満場面における集団への過剰適応が予測された。また、アグレッションの方向と型では、自責逡巡反応の出現率が平均より 1 SD 以上高い一方で、自罰反応は 1 SD 以上低く、欲求不満場面において不満を表現することも謝ることもしないで黙っている C の様子が推測された。超自我因子では、E や I、（E + I）が平均よりも 1 SD 以上低く、言い訳や自己弁護などの自己主張に課題があることが示された。

Dは、他者への関与意識が強いが、主観的な状況判断が原因で他者と衝突することが多い児童であった。また、情動の制御が苦手であり、結果として問題行動が生じていた。SS-pro実施中の「イライラしている」とつい悪口を言ったり、攻撃したりしてしまう」という発言からも、そのようなDの特徴が推測された。

こうした対人行動に関して、P-FスタディではGCRは平均と等しいが、自罰反応や無罰反応が出現しやすい場面で他罰反応や他責固執反応が出現することが多かった。このことから、謝罪や他者を許す反応よりも、他者を責めたり、他者に障害の解決を求めるような反応が出現しやすいと考えられた。一方、アグレッションの方向と型では、平均よりも自責固執反応が1SD以上、無責固執反応が2SD高く、欲求不満場面において自分で解決を図ったり、我慢したりする傾向が強いことが示された。これらの傾向とGCRにおける特徴や本人の発言は、Dはテスト場面では他者と衝突しない反応をするが、現実場面では他者批判的な反応を示しており、行動規範はあるが現実場面で実行できていない様子が推測された。超自我因子では、 \underline{E} や \underline{I} 、 $(\underline{E} + \underline{I})$ が平均よりも1SD以上低いことから、言い訳や自己弁護などの自己主張に課題があることが示された。

2. 指導方法

(1) 指導形態

指導の場所は、対象児が在籍する小学校のカウンセリングルームであった。指導は2007年10月2日から11月26日にかけて、毎週火曜日の放課後に1セッション50分で計8回行われた。指導者は、筆者、学級担任、SC、研究協力者（大学生2名）であった。

(2) 指導内容

指導内容を決定するため、SS-pro実施前に授業時の行動観察や学級担任とSCからのヒアリングを行うとともに、プログラム開始時にP-Fスタディを実施して対象児の対人的特徴を査定した。対象児は、他者への関与意識は高いが、場に合わない態度や行動を示してしまう、トラブルが生じた際の適切な自己主張ができないなどの課題を抱えていた。このことから、「いろいろな情報を通じて場を理解する」「感情や考えを適切に処理し、表現する」ことをグループの目標とし、表1のプログラムを作成した。これらのプログラムは本田（2007）などを参考にしたものである。

(3) 指導方法

児童への介入は、個人活動では児童ごとに指導者が1人ついて行った。また、グループ活動では指導者が1～2名参加者として加わって児童の安心感を高めるとともに、目標とする行動が出やすくなるよう支援した。児童が学習したスキルを遂行したり、グループ目標にそった行動をしたりした際には、「今のいいよ」「いい意見だね」などの即時的なフィードバックを行った。また、不適切な行動や発言があった場合は、否定的なフィードバックを避け、「～するととってもいいよ」「～してみたらどう」などの肯定的なアドバイスをを行った。

表1 全8回のSS-proの内容

プログラム	内 容 ※()内はゲームのルール	◎スキル ●評価の視点
#1 ソーシャル・スキルとは？	ソーシャル・スキルの概念、ソーシャル・スキルを学ぶ意義を知る。今後のSS-proへの意識づけを行う。 PFスタディを行い、自分の対人的特徴に気づかせる。	◎SS-proへの動機づけ ●SSの概念や意義について述べる ◎自己理解 ●欲求不満場面で自分がどのように行動しているかに気づく
#2 集中して見る・聞く	つい立の間に物を動かし、それが何かを当てる（答えが分かっても、すぐに発言はしないで、当てられるのを待つ）。 指導者が短い文章を読み、その内容について質問する。児童は文章を注意して聞き、質問に答える。	◎対象に集中する力 ●話している人の方に目をむける ●話している内容を静かに聞く ◎順番を待つ力 ●意見を心にとどめ、指されてから発言する
#3 チクチク言葉 ふわふわ言葉	人をいい気持ちにする言葉を「ふわふわ言葉」、人を嫌な気持ちにする言葉を「チクチク言葉」として、言葉が人に与える影響について説明する。 その後で箱の中に入れられた物を手で触り、それが何か当てるゲームを行う。触り心地の良い物と悪い物を使い、チクチク言葉とふわふわ言葉の概念を体験的に理解させる。 ゲームを踏まえて、チクチク言葉とふわふわ言葉を列挙して言われた時の気持ちを考える。チクチク言葉にふわふわ言葉で対応し、対立を止める練習を行う。	◎感情を言葉にする力 ●触った時の身体感覚を言葉にする ●チクチク言葉やふわふわ言葉を言われた時の気持ちを言葉にする ◎対立解消の力 ●対立を激化させない対応をする
#4 相手の立場で 考えてみる	児童はペアになって向かい合い、見本のレゴブロックがどのような形になっているかを伝え合う。次に、別のレゴブロックを相手に見えないようにした上で、形を相手に伝え、同じ形の物を組み立てさせる（言葉だけで伝え、指差しなどで指示することはできない）。	◎相手の視点に立つ力 ●自分と相手では前後左右が逆になることに注意して伝える ◎感情をコントロールする力 ●上手く伝わらない時に、深呼吸などでイライラをコントロールする
#5 感情のコントロール 「イライラ虫を 退治しよう」	日常生活の中でイライラを感じる場面を列挙し、その程度を5段階で評定する。児童の前で評定の分だけ風船に空気を入れ、ストレスがたまっていく様子を理解させる。 列挙した場面において、どのような気持ちになればいいかを考えさせた上で、そのために何ができるかを考えさせ、児童独自のストレス・マネジメントの方法を見つけさせる。	◎自己理解の力 ●自分がイライラする場面を考える ●イライラの原因が何かを見つける ●イライラしている時の自分の状態（身体的変化など）について理解する
#6 感情のコントロール 「予想外！」	日常生活にありそうなトラブルを描いた絵を見て、児童それぞれが登場人物になって感情や気持ちを考える。さらに、他の登場人物の感情や考えを予想する。その後、お互いに自分の感情や考えを発表しあう。 それぞれの発表を聞いた後、そのようなストレス場面でどうしたらいいかを考える（さまざまな行動のリストから、適当と思う行動を選び、ストレス場面における自分の対処法とする）。	◎自己理解の力 ●登場人物の立場になり、自分の感情や気持ちを想像する ●ストレス場面での自分なりの対処法を考える ◎他者理解の力 ●相手の立場にたち、感情や考えを推測する
#7 総まとめ 「なかよし チャレンジ」	すごろく形式のボードゲームを行う。字の書いてあるマスに止まったらその指示に従い、絵の描いてあるマスに止まったら、同じ絵が描かれたカードを引き、カードに示された状況ではどうしたらいいかを考えて答える。	◎自己理解の力 ●指示された状況で自分がどのように感じるか理解する ●自分の気持ちの適切な表現方法を選ぶ ◎他者理解の力 ●友達発言を聞き、理解する
#8 総まとめ 「見つけよう じょうずな解決」	2人の男子児童が対立している絵が描かれたカードを見ながら、それぞれが登場人物となって問題の解決方法を探していく（カードは10枚あり、それぞれがスモール・ステップで問題解決にいたる手順を示している。児童はそれをまねしながら、ロールプレイを行っていく）。 ロールプレイを通じて、対立解消のためのルールや手順を理解する。	◎自己理解の力 ●自分の感情や考えを適切に伝える ◎他者理解の力 ●相手の言い分を最後まで聞く ◎対立解消の力 ●両者が納得いく方法を考える

3. 分析方法

実施した SS-pro の効果を分析するため、プログラムの終了から 4 週間後に再度 P-F スタディを実施し、プログラム開始時の結果と比較した。同時に、学級担任と SC からヒアリングを行い、授業場面や日常場面での対象児の様子をプログラム開始時と比較した。

Ⅲ 結 果

本節では、SS-pro 開始時と実施後に行った P-F スタディの結果に基づき（表 2、表 3、表 4）、プログラムを通じた対象児の個別的変化をまとめる。さらに、学級担任や SC からのヒアリングの結果に基づいて、対象児の日常場面での変化をまとめる。

1. A の行動の変化

(1) P-F スタディの結果

A の GCR とアグレッションの変化は表 2 に示したとおりであった。実施後の GCR は開始時に比べて大幅に増加し、同学年の平均よりも 2 SD 以上高い値となった。アグレッションの方向では他責反応が大幅に減少し、平均よりも 2 SD 以上低い値となった一方で、無責反応が大幅に増加し、平均よりも 1 SD 以上高い値となった。つまり、欲求不満場面において他者に責めを向けるのではなく、責めることをはぐらかしたり、一切求めないといった反応を示すようになったと言える。アグレッションの型に大きな変化はなく、障害優位型はプログラムを通じて 1 SD 以上高いままであった。

こうしたアグレッションの変化について、各反応の出現数をまとめた（表 3）。その結果、他罰反応が大幅に減少し、平均よりも 1 SD 以上低い値となった一方で、自罰反応と無責逡巡反応は大幅に増加していた。自罰反応は平均より 1 SD 以上高く、無責逡巡反応にいたっては平均よりも 6 SD 以上高くなった。このことから、非難や敵意を他者や物に直接向けるのではなく、自己非難や何に対しても非難や敵意を向けないといった反応を示すようになったと言える。

こうした変化を裏づけける変化が超自我因子において見られた（表 4）。素朴な攻撃性の指標とされる（他罰反応－E）が減少し、平均に比べて 1 SD 以上低い値となった一方で、自己反省心の指標とされる（自罰反応－I）が平均よりも 2 SD 以上高くなった。また、社会性の指標とされる（無責反応＋I）も平均よりも 1 SD 以上高い値となった。

(2) ヒアリングの結果

学級担任や SC によれば、A の他者への関与意識に大きな変化は見られなかった。また、状況を見放した行動も続いており、学級担任からの質問などに対して順番を守らずに発言してしまう様子が確認されていた。しかし、授業中の立ち歩きや私語は少なくなっていること、他児とトラブルになりそのような場面では、謝ってからその場を離れたり、攻撃的にならずに自分の意見を言おうとしていることが報告された。

2. Bの行動の変化

(1) P-F スタディの結果

Bのプログラム開始時のGCRは70%と高く、過剰適応も考えられた。しかし、実施後は64%に減少し、平均の1SD以内となった。アグレッションの方向に大きな変化はなく、プログラムを通じて自責反応が平均よりも2SD以上高く、他責反応が1SD以上低いままであった。アグレッションの型では障害優位型と自我防衛型が減少し、障害優位型は平均よりも1SD以上、自我防衛型は2SD以上低くなった。一方で要求固執型は大幅に増加し、平均よりも4SD以上高い値となった。つまり、非難や敵意をはぐらかしたり、何かに向けたりするような反応ではなく、欲求不満の解決を図るような反応を示すようになったと言える。

こうしたアグレッションの変化について各反応の出現数を見てみると、他責要求固執と自責要求固執が増加していた。この結果、他責要求固執は平均とほぼ等しくなり、自責要求固執は平均を10SD以上上回るという極めて高い数値となった。一方、他罰反応と自罰反応が減少し、両反応とも平均に比べて1SD以上低い値となった。このことから、他者や物に非難や敵意を向けず、他力や自力で欲求不満の解決を図るような反応を示すようになったと言える。

こうした変化を裏付けるように、超自我因子では（他罰反応－E）と（自罰反応－I）が減少して平均以下となっていた。なお、未だに平均以下ではあるが、開始時には平均のほぼ1SD下にあった（無責反応＋I）が増加したことから、Bの社会性や精神発達が促されたと言える。

(2) ヒアリングの結果

学級担任やSCによれば、Bの他者への関与意識に大きな変化は見られず、授業中に学級担任を呼ぶ回数などに変化は見られなかった。しかし、衝動性や活動性が抑制された印象があり、授業中の立ち歩きや私語は見られなくなったことが報告された。また、学級担任からの指導に対して以前ほど過度に落ち込む様子は見られないことから、情緒的に安定した可能性が指摘された。

3. Cの行動の変化

(1) P-F スタディの結果

CのGCRはプログラムを通じて大きな変化はなく、平均よりも1SD以上高いままであった。アグレッションの方向では、無責反応はほとんど変化しなかったが、他責反応は減少して平均よりも1SD以上低くなり、自責反応は増加して平均よりもほぼ2SD高くなった。つまり、非難や敵意をはぐらかしたり、何かに向けたりするような反応ではなく、自分自身に向けるような反応をするようになったと言える。そして、アグレッションの型では、平均よりも1SD以上低かった自我防衛型が増加して平均とほぼ等しくなった。また、平均よりも1SD以上高かった要求固執型は減少して平均とほぼ等しくなった。このことから、欲求不満の解決を図るのではなく、非難や敵意を何かに向けるような反応を示すようになったと言える。

こうした変化をについて各反応の出現数を見てみると、自罰反応が大幅に増加しており、平均の1

SD 以下から 1 SD 以上になった。一方、他責要求固執が減少しており、平均のほぼ 1 SD 上からほぼ 1 SD 下へと減少した。これらの変化は、欲求不満場面において、C が他者にその解決を求めるのではなく、自分の責任として捉えるようになったことを意味している。

これを裏付けるように、超自我因子では、開始時に平均以下であった（自罰反応－I）が、実施後は平均よりも 1 SD 以上高くなった。また、（他罰反応－E）が減少して平均以下となった一方で、（無責反応＋I）が増加していた。こうした変化は、C の社会性や精神発達が促進されたことを意味しており、出現率が 0 % であった自己弁護などの反応が平均とほぼ同じ割合で出現していたことも、それを裏付けている。

（2）ヒアリングの結果

学級担任や SC によれば、C の他者への関与意識に大きな変化は見られなかった。しかし、自己中心的な行動には変化が見られるようになり、相手の意見を聞いたり、自分に非があるときは素直に謝ったりする様子が多く見られるようになった。その結果、対人的なトラブルは減少したとのことであった。また、他者と衝突した際に黙りこむのではなく、自分の考えなどを伝えようとする姿勢も見られるようになったことが報告された。

4. D の行動の変化

（1）P-F スタディの結果

プログラム開始時の GCR は同学年の平均と等しかったが、実施後は大幅に増加して平均よりも 1 SD 以上高い値になった。アグレッションの方向では他責反応に大きな変化はなかったが、ほぼ平均値であった自責反応が平均よりも 1 SD 以上高い値となった。一方、無責反応は減少して平均以上から平均以下となった。つまり、欲求不満に伴う非難や敵意を何にも向けない反応ではなく、自分自身に向けるようになったと言える。アグレッションの型では、障害優位型と自我防衛型が増加して平均値とほぼ等しくなり、開始時には平均よりも 2 SD 以上高かった要求固執型は減少して平均のほぼ 1 SD 上となった。このことから、欲求不満の解決を図る反応ではなく、それを引き起こした人や物を指摘したり、それらに非難や敵意を向けるといった反応を示すようになったと言える。

これらの変化について各反応の出現数を見てみると、開始時には平均をほぼ 1 SD 下回っていた他罰反応が増加し、平均をやや上回った。また、他責要求固執や無責要求固執が減少し、平均から上下 1 SD 内になった一方で、自責要求固執が増加して平均を 3 SD 以上上回った。こうした変化は、欲求不満に伴う非難や敵意は他者に向けられるが、その解決は自力で行おうとするようになったことを意味している。

この結果、超自我因子では、（他罰反応－E）がやや増加して平均を上回った。また、自己弁護などの反応が年齢相応に出現するようになった一方で、（自罰反応－I）と（無責反応＋I）が減少して平均を下回った。こうした変化は、D の主張性は向上したが、それが自己反省や社会性を伴わない、単純な他者非難になっていることを意味している。

(2) ヒアリングの結果

学級担任やSCによれば、Dの他者への関与意識に大きな変化は見られなかった。しかし、主観的な判断に伴う問題行動は減少し、授業中の立ち歩きや私語で注意されることはほとんどなくなったことが報告された。また、情動の制御が促進されており、トラブルが生じてても暴言や暴力に訴えないで解決しようとする様子が見られるとのことであった。暴言や暴力を使った場合でも、「こうすればよかった」とか「分かっていたけどやってしまった」などの発言が聞かれるようになったことも報告された。

表2 対象児のGCRおよびアグレッションの方向と型の変化

		GCR	他責反応	自責反応	無責反応	障害優位型	自我防衛型	要求固執型
A	実施前	55	40	31	31	31	50	21
	実施後	75	15	35	50	35	46	19
B	実施前	70	37	45	18	13	37	50
	実施後	64	31	45	24	5	24	71
C	実施前	72	48	26	26	17	38	45
	実施後	70	36	40	24	17	52	31
D	実施前	54	43	23	34	7	39	55
	実施後	71	46	33	21	15	48	38

※ 単位は全てパーセントである

表3 対象児の反応の変化

		他責逡巡	他罰	他責要求固執	自責逡巡	自罰	自責要求固執	無責逡巡	無罰	無責要求固執
A	実施前	2.0	5.0	1.5	1.5	4.0	1.0	3.0	1.5	2.0
	実施後	0.0	2.0	1.5	1.5	7.0	0.0	7.0	2.0	3.0
B	実施前	1.0	4.0	2.0	1.5	3.0	4.0	0.0	0.0	3.5
	実施後	0.0	2.5	4.0	1.0	1.5	7.0	0.0	1.0	4.0
C	実施前	0.0	5.0	5.0	2.5	2.0	1.0	1.0	1.0	3.5
	実施後	0.0	5.0	2.5	1.5	6.0	1.0	2.0	0.0	3.0
D	実施前	0.0	4.5	5.0	0.0	3.0	2.0	1.5	1.0	5.0
	実施後	1.5	7.0	2.5	1.5	3.5	3.0	0.5	1.0	3.5

※ 数値は反応の個数を示している

表4 対象児の超自我因子の変化

		<u>E</u>	<u>I</u>	<u>E + I</u>	他罰反応 - <u>E</u>	自罰反応 - <u>I</u>	無罰反応 + <u>I</u>
A	実施前	10	0	10	14	19	31
	実施後	4	0	4	4	29	50
B	実施前	0	0	0	21	16	18
	実施後	0	0	0	12	7	24
C	実施前	0	0	0	24	10	26
	実施後	10	5	14	14	24	29
D	実施前	0	0	0	20	14	34
	実施後	4	4	8	25	10	25

※ 単位はパーセントである

IV 考 察

本研究では、学級への適応状況が低い男子児童4名に対してゲームを取り入れたSS-proを実施し、その効果を測定することを目的とした。そこで、SS-pro開始時と実施後に行ったP-Fスタディの結果を比較したところ、児童一人一人に変化が確認された。本節では、それらの変化について児童ごとに考察する。

1. Aについて

Aは状況を無視した行動や発言によって他者と関わりと同時に、一方的な状況判断によって周囲に対して批判的な発言をする児童である。こうした他責傾向は、開始時のP-Fスタディにおいて他罰反応の出現数が最も多いことに示されていた。しかし、SS-pro実施後のP-Fスタディでは、他者や物に非難や敵意を向けるのではなく、謝罪や許容などの反応を示すようになったことが示されていた。こうした変化は、Aの社会性や精神発達が促進されたこと、Aの認知が自己反省的なものに変容されたことを意味している。

他責的で暴言などを用いて他者と関わるAにとって、「チクチク言葉、ふわふわ言葉」や「相手の立場で考えてみる」などのセッションが重要であったと思われる。同じ主張でも使う言葉によって状況が変わること、自分の言葉によって相手が傷つく可能性があること、他者の状況理解と自分の状況理解が異なっていることなどを学習したことに加えて、「なかよしチャレンジ」や「見つけようじょうずな解決」などでグループから肯定的なフィードバックを受けることで、自責反応や無責反応が増加したと考えられる。

2. Bについて

Bは、周囲への関与意識が強いが、衝動性や活動性が高く、関わり方が未熟なためにトラブルを起こしている児童である。Bの社会性の未熟さは、SS-pro実施前のP-Fスタディにおいて社会性や精神発達の指標である（無責反応 + I）が他児に比べて低くなっていることにも示されていた。ところが、

SS-pro 実施後の P-F スタディでは、この因子の出現率が増加して（他罰反応－E）が減少していることから、より高次の社会性を示すようになったといえる。こうした変化の要因として、SS-pro 中の即時的介入によって B が行動規範を身につけたこと、指導者をモデルとすることによって行動のレパートリーを広げたことが考えられる。

ところで、要求固執型の強さも B の特徴である。欲求不満場面において自力で解決を図ろうとする傾向は SS-pro 実施前から強かったが、実施後はそれがさらに顕著になるとともに、他力で解決を図ろうとする傾向も年齢相応に現れるようになった。

自責要求固執の強さは年齢不相応であるが、日常場面において欲求不満を自力で解決しようとする姿勢は肯定的に評価されることが多い。したがって、こうした要求固執の傾向は必ずしも否定的に評価されるべきではない。今後 B に対しては、この傾向を修正するのではなく、自力で解決できない障害から受けるストレスへの対処法や、他者に要求する際の言葉使い・態度などのスキルを身につけさせる指導が必要と考えられる。

3. C について

C は自己中心的な傾向が強く、その結果トラブルが生じやすい児童である。また、自己主張が弱いことも特徴である。これらの特徴について、プログラムでは次のような変化が見られた。

まず自己中心的な傾向では、実施前には年齢不相応に低かった自罰反応の出現率が、実施後には大幅に増加していた。また、自己反省心の指標とされる（自罰反応－I）の出現率も大幅に増加していた。したがって、欲求不満場面において、他者や環境などの外的要因だけでなく、自身に原因を求めるようになったといえる。

こうした変化の要因として、認知面と行動面に対する SS-pro の影響が考えられる。つまり、認知面では「チクチク言葉、ふわふわ言葉」や「相手の立場で考えてみよう」を通じて多角的な状況判断力が高められ、行動面では SS-pro 通じて「謝罪」という行動が獲得されたのである。謝罪という行動は自己批判的な認知の表現であるから、認知面と行動面でのこうした変化は、相互作用しながら強化されたことが予測される。

次に、自己主張の弱さについてであるが、この傾向は SS-pro 実施前の P-F スタディにおいて自己弁護の出現率を示す E, I, (E + I) が年齢不相応に低いことから明らかであった。ところが、実施後の P-F スタディでは、これらの因子がいずれも年齢相応の値を示していることから、プログラムを通じて C の主張性が増加したといえる。

こうした変化の要因として、指導者や友達から肯定的なフィードバックを受けることで、気持ちを表現することに対する自己効力感が高まったことが考えられる。つまり、プログラムを通じて上手く伝えられた経験をしたことや、上手く表現できない時に指導者や友達の最後まで聞こうとする姿勢を見たことによって、表現することへの自信や安心感が獲得されたのである。

4. D について

D は主観的な状況判断が原因で他者とトラブルになることが多い児童である。また、情緒的な不安

定さもあり、ストレスが強くなると感情のコントロールが上手くできなくなり、暴言や暴力によって自身の考えや感情を表現するという特徴もあった。

SS-pro 前後の P-F スタディを比較してみると、他責反応を示していた場面において自責反応を示すようになった結果、GCR が大幅に高くなった。これは、SS-pro を通じて、D がより適応的な行動様式を獲得したことを示している。D の実施前の GCR は児童の中で最も低いことから、指導者からの即時的介入による行動の強化だけでなく、指導者や友達モデリングもこうした変化をもたらした要因と考えられる。

このような GCR の変化の一方で、実施後には他罰反応や（他罰反応－E）が大幅に増加し、（自責反応－I）や（無責反応－I）は大幅に減少した。これらの結果は、プログラムを通じて D の他罰傾向や攻撃傾向が強められたことを示している。しかし、他罰反応の出現率はいずれも年齢相応の範囲にあることから、プログラムを通じて攻撃性が増加したというよりも、D の自己防衛的な主張性が高まったとするのが適当と考えられる。

これらの変化の要因として、プログラムを通じて聞いてもらうという経験を積み重ねたことが考えられる。つまり、プログラムでは他者の話を聞くことが強調されていたため、D は指導者や他児から聞いてもらうという経験を多くすることになった。その経験が D の自尊感情を高め、主張的行動が強化されていったのである。

SS-pro を通じて主張性は獲得されていることから、今後は他者非難や自己弁護の際の言葉使いや態度などのについて指導していくことが、D には必要と考えられる。

V 引用文献

- 江村理奈・岡安孝弘（2003）. 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.
- 後藤吉道・佐藤正二・高山 巖（2001）. 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果 カウンセリング研究, 34, 127-135.
- 本田恵子（2007）. キレやすい子へのソーシャルスキル教育—教室でできるワーク集と実践例— ほんの森出版
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二（2000）. 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, 26, 83-95.
- 岡田 智・後藤大士・上野一彦（2005）. ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究—LD, ADHD, アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して— 教育心理学研究, 53, 565-578.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山 巖（1986）. 精神遅滞児の社会的スキル訓練—最近の研究動向— 行動療法研究, 12, 9-24.